

---

## Les défis d'une culture mondialisée

L'éducation artistique à l'école québécoise

*The challenges of a globalized culture. Art education in Quebec schools*

*Desafíos de una cultura globalizada. La educación artística en la escuela de Québec*

Moniques Richard

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1080>

DOI : 10.4000/ries.1080

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

### Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2006

Pagination : 31-44

ISSN : 1254-4590

### Référence électronique

Moniques Richard, « Les défis d'une culture mondialisée », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 42 | septembre 2006, mis en ligne le 15 novembre 2011, consulté le 14 novembre 2019.  
URL : <http://journals.openedition.org/ries/1080> ; DOI : 10.4000/ries.1080

---

© Tous droits réservés

## Les défis d'une culture mondialisée

### *L'éducation artistique à l'école québécoise*

Moniques Richard

Dans un contexte de mondialisation des échanges où prédomine la culture de consommation, on constate un foisonnement des cultures et des pratiques, qui comprend à la fois la transformation des pratiques artistiques dominantes mais aussi celle de leurs véhicules de diffusion. Au Québec comme ailleurs dans le monde, la culture se consomme au quotidien via la télévision, les supports publicitaires, l'Internet, la téléphonie cellulaire, les imprimés et autres. Ces technologies donnent accès à l'image, au son, à la mise en espace, à la scénarisation, mais aussi aux interactions par des extensions technologiques du corps et de ses capacités. À travers ces véhicules médiatiques, les jeunes sont continuellement mis en contact avec diverses cultures : populaire, artistique, scientifique, scolaire, etc.

Bien que l'accès à des œuvres d'art diversifiées soit facilité par ce contexte, assure-t-il pour autant une éducation artistique pour tous ? Peut-on parler d'une véritable démocratisation de la culture artistique qui rendrait cette dernière accessible à l'école ? Dans ce foisonnement, doit-on privilégier une culture ? Et si oui, laquelle ?

À la lumière des transformations culturelles actuelles, il importe de vérifier l'intégration effective de la culture artistique dans la vie des jeunes Québécois et de proposer quelques aménagements qui facilitent ou complètent la mise en œuvre des politiques. Pour vérifier cet objectif, nous situerons d'abord la culture de consommation et son impact sur la culture et l'identité des jeunes. Puis nous décrirons sommairement les pratiques hybrides et éclatées de la culture artistique, ainsi que les politiques québécoises qui devraient faciliter leur diffusion et leur compréhension en milieu scolaire. Nous aborderons ensuite la réforme scolaire au Québec, de même que les enjeux qui en découlent. Finalement, nous définirons le concept de démocratie culturelle, qui permet d'ancrer les pratiques dans la culture des jeunes et la réalité du milieu scolaire, tout en balisant ce foisonnement et en ouvrant des voies d'avenir pour l'enseignement des arts.

## LA CULTURE DE CONSOMMATION ET SON IMPACT SUR LA JEUNESSE QUÉBÉCOISE

À l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, la culture de consommation est partout présente. Avec la mondialisation du capital, la consommation massive d'informations, de biens, de services et de valeurs entraîne une culture « mondiale » qui s'infiltré dans tous les milieux, qu'ils soient familiaux ou institutionnels, à travers de larges réseaux de distribution (Slater, 1997). Par ces réseaux, les informations circulent dans tous les pays postindustriels, ainsi que dans la plupart des pays en voie de développement. Cette mondialisation permet principalement aux grandes corporations de véhiculer des valeurs axées sur la marchandisation (Strinati, 1995, p. 137).

En regard de cette libre circulation de l'information, nous sommes continuellement confrontés à la récupération des cultures par les médias ainsi qu'au nivellement des différences culturelles qu'entraîne la consommation massive. Paradoxalement, la marginalisation est aussi mise en valeur par le capitalisme qui vante les postures singulières comme moteurs de la consommation (Heath et Potter, 2005). Des pratiques marginales s'insinuent dans les grands réseaux et imposent leurs particularismes culturels, prônant parfois déviance psychosociale ou intégrisme mais aussi activisme et subversion créative des codes dominants.

Une autre caractéristique de la culture de consommation et des interfaces technologiques est le développement d'une esthétique au quotidien. Ces univers sollicitent tous les sens, plongeant l'utilisateur dans un continuum sensoriel qui éveille le désir de consommer. Cette théâtralisation du monde se déroule dans l'espace réel ou virtuel, en temps réel ou différé ; elle se modifie d'un jet de peinture, d'une touche de clavier, d'un geste, d'un contact, avec ou sans interface entre humain et technologie. Que ce soit dans l'environnement des jeux et des loisirs, dans celui de l'école ou, encore dans le monde des soins médicaux ou esthétiques, les interfaces engagent activement l'utilisateur avec des extensions technologiques du corps. Ces extensions prolongent la capacité des sens : prothèses auditives, implants, capteurs, écrans visuels et tactiles, manettes et autres appendices médiatiques donnent accès à des univers sensoriels auparavant inaccessibles.

Par ailleurs, dans la mesure où la gratuité de certains actes d'appropriation par l'amateur contraste avec le mercantilisme du marché capitaliste, la culture populaire se distingue de la culture de consommation. Bien que ses pratiques se consomment sous forme de loisirs et de divertissements, elle contribue également à l'identification du consommateur à un groupe social et à l'expression de valeurs particulières (Strinati, 1995). Avec des moyens technologiques généralement plus modestes que ceux des producteurs de la culture de masse, les consommateurs produisent et diffusent leurs propres produits

culturels : spectacles, vidéo, journaux, affiches, jouets ou autres produits dérivés. De ces pratiques découlent de nouvelles formes esthétiques : musique *hip-hop*, *breakdancing*, *fanzines* et autres, auxquelles contribuent largement les jeunes.

Ainsi, tous les jours, on constate l'impact de la culture de consommation sur ce que Rushkoff (1999) nomme la réalité des « *screenagers* », une jeunesse formée devant des écrans de toutes sortes. Naomi Klein (2001) avance le concept de « l'adolescent mondial » qui, grâce à ces écrans, consomme de mêmes images de marque partout dans le monde. Les jeunes Québécois s'inscrivent dans ce constat : ils sont de grands consommateurs et subissent quotidiennement l'influence de la culture mondiale et des images de marque qu'elle véhicule. L'Internet et la télévision pénètrent presque tous les foyers et sont aussi présents dans les écoles, rendant disponible une culture à la fois de plus en plus homogénéisée et singularisée : 94 % des foyers ont accès à l'Internet (Statistiques Canada, 2006) ; les enfants passent plus de quatorze heures par semaine devant leur téléviseur (Statistiques, Québec, 2004), et presque autant à l'ordinateur.

Toutefois, malgré cette captivité devant les écrans, on reconnaît aussi à la jeunesse la capacité de naviguer dans le chaos et la discontinuité des médias (Rushkoff, 1999). Les jeunes traitent des données visuelles ou sonores plus rapidement que les générations précédentes ; ils réussissent à canaliser cette surcharge informationnelle. Des recherches récentes démontrent l'augmentation de capacités intellectuelles, dont la résolution de problème, la créativité, la conceptualisation visuelle et spatiale, chez des jeunes qui jouent régulièrement aux jeux vidéo (p. 182). Dans leurs pratiques, ils s'approprient les procédés utilisés à la fois par la culture artistique et la culture populaire et inventent leurs propres procédés, comme l'échantillonnage qui permet de puiser des matériaux sensoriels dans divers répertoires pour créer de nouvelles formes dont l'authenticité réside dans leur cohérence avec le monde actuel et la réalité des jeunes (p. 37).

Quant aux valeurs véhiculées, les jeunes sont préoccupés à la fois par la qualité de l'environnement, l'équité du marché, l'éclatement du modèle traditionnel de la famille, l'apparence physique, la permutation d'identité, l'hypersexualité, la violence, l'intégration culturelle... Alors que ces phénomènes économiques, politiques et sociaux entraînent progressivement l'effritement des identités culturelles et individuelles, l'appartenance à des sous-groupes permet aux jeunes de compenser la perte de repères traditionnels, de trouver une certaine stabilité et de créer une culture propre qui reflète leurs valeurs et leurs intérêts, à travers la consommation et l'usage des technologies. Il est donc essentiel de comprendre ces phénomènes afin d'adapter l'éducation artistique et les politiques de sa mise en œuvre à cette nouvelle réalité.

## PRATIQUES ET CULTURES ARTISTIQUES QUÉBÉCOISES AUJOURD'HUI

Avant même de subir les effets de la mondialisation, la culture québécoise s'inscrivait à la croisée de plusieurs cultures, se distinguant tout en s'inscrivant dans celle des autochtones et des nombreuses ethnies qui la composent. Néanmoins, le foisonnement culturel postmoderne entraîne la transformation et une certaine homogénéisation de l'art actuel ainsi que des pratiques éducatives qui y sont associées.

Avec l'avènement du médiatique et l'élargissement des pratiques vers d'autres domaines, les pratiques artistiques actuelles transcendent les disciplines et les territoires établis par l'art savant du début du XX<sup>e</sup> siècle. Elles changent en regard du système de l'objet, des marchés et des institutions qui les soutiennent, autant que par les approches et les analyses qui reconsidèrent la construction même de leur histoire et de leur définition.

Notamment, les pratiques actuelles traitent l'espace, le temps, le corps, l'image et le son dans des formes diversifiées et combinées de l'installation, du médiatique, du chorégraphique, du performatif et de l'intervention ; elles revisitent aussi les disciplines et les genres. Les lieux mêmes de la pratique ne se réduisent plus à l'atelier ou à la salle de répétition : le laboratoire informatique ou robotique, le cyberspace, la communauté et la rue élargissent l'entrée au monde de l'art. Tous les lieux sont bons à la fois pour consommer mais aussi pour pratiquer, diffuser et éduquer à l'art. Pour Bourriaud (2002), l'art est un jeu social de recyclage où l'artiste devient une sorte d'activiste qui expose les agendas idéologiques cachés de l'art savant ou de la culture de consommation et qui réintègre les pratiques dans une esthétique au quotidien.

Quant aux effets de la mondialisation, ils n'épargnent pas la culture artistique. Dans tous les domaines, on peut accéder facilement à des œuvres sur les réseaux médiatiques ; on en retrouve converties en biens de consommation ; on en parodie dans la fabrication de produits. Déjà, les inventions des avant-gardes artistiques ont été assimilées dans la culture de masse, récupérant ainsi le côté subversif de l'esthétique savante (Huyssen, 1986) ; elles sont maintenant monnaie courante dans les films, les vidéoclips ou la publicité. Témoignent entre autres de cette mondialisation les expositions estivales des musées québécois, véritables *blockbusters* qui incitent à la consommation grâce à des campagnes publicitaires bien orchestrées autour de produits dérivés à l'effigie d'une œuvre ou d'un style.

À la croisée des cultures, le milieu artistique québécois participe activement à ces changements alors que de nombreux événements ponctuent la vie artistique du Québec. S'y côtoient des pratiques artistiques dominantes et des pratiques plus marginales. Dans les dernières décennies, le milieu s'est taillé une réputation internationale dans les domaines des arts visuels et médiatiques, de

la nouvelle danse, de la musique actuelle et du théâtre avec des artistes comme Michel Goulet, Ginette Laurin ou Robert Lepage. Parallèlement, la relève pose un regard plus ludique ou ironique sur la culture de consommation, comme chez Sylvie Laliberté ou Éric Cardinal.

## Politique culturelle et éducation

Dans un tel foisonnement des pratiques, il importe d'examiner les répercussions tant esthétiques, éthiques, sociales que culturelles sur le milieu de l'éducation. Il faut aussi examiner leur impact sur les enjeux économiques et politiques de l'éducation artistique.

Précisons d'abord que c'est au Québec que les gouvernements du Canada, qu'ils soient fédéral ou provincial, dépensent le plus par habitant au chapitre des arts. Ces fonds contribuent entre autres à la promotion et à la sauvegarde de la culture de langue française, une des cultures fondatrices du pays, mais aussi à celles des communautés minoritaires et autochtones. Des comités de pairs priorisent et jugent les demandes. En plus des fonds octroyés directement aux artistes et aux organismes culturels, un canal privilégié pour cette promotion est celui de l'éducation.

Ainsi, en 1992, le ministère de la culture et des communications du Québec (MCCQ) et le ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS) adoptaient conjointement une politique culturelle afin de faire reconnaître l'école « comme une voie privilégiée de démocratisation et d'accès à la culture » (Gouvernement du Québec, 2006). Cette politique reconnaît au Québec son identité culturelle pluraliste francophone au sein de l'Amérique du Nord ; elle favorise l'introduction à la culture universelle, l'appropriation de la culture québécoise, la maîtrise de la langue française et l'utilisation compétente des nouvelles technologies de l'information. Les arts sont un des domaines visés par cette politique tant au plan de la sensibilisation, de l'éducation que de la formation. Une série de programmes et de mesures de valorisation de l'éducation artistique s'arrime à la réforme scolaire. Entre autres, les deux ministères offrent un répertoire de ressources, intitulé *Culture-Éducation*, afin d'encourager les collaborations entre le milieu culturel et le milieu scolaire. Voici une liste des principales ressources :

- le programme *La Culture à l'école* permet à des artistes d'intervenir en milieu scolaire autour de quatre champs disciplinaires : les arts de la scène, les arts visuels, cinéma-vidéo-télévision et les métiers d'art ;
- la *Semaine québécoise des arts et de la culture à l'école* encourage les jeunes à s'exprimer à travers le langage artistique autour d'un thème annuel et d'un cahier d'activités ;
- le *Prix Essor* récompense l'excellence de projets intégrant les arts et la culture à l'école ;

- la revue *Art et culture à l'école* diffuse des projets réalisés dans le cadre du protocole *Culture-Éducation* et du *Programme de formation* ;
- les *comités culturels scolaires* regroupent des représentants d'écoles d'une même région dans le dessein de dynamiser la vie artistique et culturelle de leur milieu ;
- le MCCQ offre aux jeunes une formation artistique parallèle, en préparation aux études supérieures ou pour les loisirs, par son réseau de conservatoires de musique et d'art dramatique, et par un soutien financier aux camps musicaux ;
- le programme *Soutenir l'école montréalaise* du MELS permet l'accès des écoles en milieu défavorisé aux lieux culturels et à la création artistique ;
- le petit *Magazine des arts et de la culture à l'école* du MELS sert de bulletin de liaison pour le personnel scolaire et les associations d'enseignants.

On ne peut que constater la grande qualité de ces programmes culturels gouvernementaux. Ils s'arriment assez bien à la réalité d'un monde artistique foisonnant ; ils font une grande place aux nouvelles technologies et aux médias de diffusion. Ils permettent à certaines écoles plus dynamiques de réaliser des projets artistiques ambitieux, parfois interdisciplinaires, qui reflètent généralement bien les préoccupations des jeunes : en témoignent les projets diffusés sur les thèmes de l'environnement, l'impact de la consommation, l'influence de la culture populaire, l'exode des jeunes, la diversité culturelle, etc. Mais la complicité des organismes gouvernementaux et leur pouvoir de sélection ne permettent pas toujours d'éviter une certaine uniformisation des contenus et des formes des projets retenus pour financement, au détriment de projets plus subversifs ou critiques.

### **LES POLITIQUES D'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET LA RÉFORME DES PROGRAMMES**

Dans la conjoncture actuelle, il est impossible de penser le développement de l'éducation artistique sans tenir compte à la fois des fortes poussées exercées par le champ de l'art où éclatent les limites des territoires et des pratiques, et celles des ressources offertes dans le cadre des politiques culturelles malgré les limites de ces dernières. Toutefois, l'actuelle réforme québécoise de l'éducation demeure la clé de voûte de l'éducation artistique, d'où l'importance d'examiner ses prémisses, ses finalités, sa structure, sa mise en œuvre et ses conséquences.

Selon le paradigme éducatif privilégié au cours des décennies (Efland, 1979), l'enseignement des arts au Québec a été, tour à tour, plus axé sur le mimétisme, l'expressivité, l'objectivité ou le pragmatisme des pratiques (Lemerise, 2005). Dernièrement, Tardif (1992) et d'autres ont largement contribué à la vulgarisation des approches cognitives et à la promotion de l'intégration des

nouvelles technologies de l'information en éducation. Par conséquent, depuis le début de la réforme scolaire, les arts n'échappent pas aux prémisses constructivistes (ministère de l'éducation, 1999), étant par avance destinés à se prêter à une approche pragmatique du savoir par projets, de même qu'à une médiation des pratiques.

En 1997, suite aux États généraux sur l'éducation (1995-1996), la ministre de l'éducation du Québec a rendu public son énoncé de politique éducative sous le titre *L'école, tout un programme*. Ce document a servi de fondement à la réforme des programmes scolaires. En 2001 paraissait le programme du préscolaire et du primaire ; en 2006, celui du premier cycle du secondaire.

Les finalités de ces programmes sont à la fois spécifiques, larges et englobantes. La mission de l'école consiste à instruire, socialiser et qualifier l'élève (Gouvernement du Québec, 2001 ; 2006). Les programmes visent la structuration de l'identité, le développement du pouvoir d'action et la construction d'une vision du monde. En ce qui concerne les arts, ils permettent d'appréhender la réalité, de la comprendre, de l'interpréter et de la transposer dans un langage artistique ; ils permettent aussi d'amener l'élève à élargir ses horizons culturels et à contribuer à la vie artistique de l'école. On y mentionne que, dans un contexte de mondialisation où sévit une certaine homogénéisation des cultures, les arts jouent un rôle de premier plan dans l'expression et la préservation de l'identité culturelle.

Quant à leur structure, les programmes sont axés sur le développement de compétences transversales, de domaines généraux de formation, ainsi que de domaines d'apprentissage. Les compétences transversales sont d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel, social et de la communication. Les domaines généraux concernent principalement la santé, l'entrepreneuriat, l'environnement, la consommation, les médias et la citoyenneté. Les domaines d'apprentissage comprennent entre autres celui des arts : art dramatique, arts plastiques, danse et musique. Les savoirs essentiels aux arts sont constitués de propositions de création (moi, l'autre, le monde naturel, etc.), d'aspects affectifs ou d'attitudes (réceptivité, respect, acceptation, participation, satisfaction et autres), et d'actions liées à la démarche de création (inspiration, élaboration, mise en perspective ou distanciation). Les compétences disciplinaires concernent la réalisation, l'invention ou l'interprétation, ainsi que l'appréciation de créations personnelles ou médiatiques. Des savoirs essentiels à chaque discipline complètent le tout : geste, outils, langages, techniques, structures, vocabulaire, répertoire pour l'appréciation, etc. Soulignons qu'aucune mention n'est faite de la culture de consommation, de la culture populaire ou de la culture des jeunes comme formes de savoir.

Pour le moment, aucun nouveau guide pédagogique en arts n'a été développé. Les enseignants peuvent toujours recourir à ceux de l'ancien programme,



édité en 1981, sous l'influence du paradigme objectif. Quelques publications gouvernementales éparées expliquent la réforme ou instrumentalisent le processus d'évaluation mais aucune ne donne les moyens d'implanter cette approche en classe. Toutefois, un réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies de l'information et de la communication (RÉCIT) a été rapidement mis sur pied afin d'assurer la formation et le soutien des divers intervenants en milieu scolaire. Actuellement, trois responsables s'y occupent du domaine des arts pour tout le Québec, ce qui nous semble nettement insuffisant.

Depuis près de dix ans, cette réforme entraîne la révision continuelle des programmes universitaires qui sont cautionnés par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Le contrôle exercé par ce comité a permis une adaptation et une mise à niveau des programmes de formation à l'enseignement des arts en fonction des impératifs de la réforme. Mais paradoxalement, alors que les concepts privilégiés par la réforme découlent de la recherche universitaire, ce contrôle ministériel a aussi entraîné une plus grande instrumentalisation des activités pédagogiques en milieu universitaire et en milieu de stage, ainsi qu'une réduction de la liberté académique des professeurs d'exercer leur sens critique.

En conséquence, la réforme possède ses supporteurs et ses détracteurs. Pour Baillargeon (2006), le débat se ramène essentiellement à une querelle entre progressistes et libéraux sur des fondements philosophiques. Selon lui, la réforme est construite sur une vision conceptuelle confuse de l'éducation, qui aura de « dramatiques répercussions sociales et politiques si du moins elle devait être réellement et entièrement implantée » (p. 146). Il conteste le relativisme des discours épistémologiques et psychologiques qui lui est inhérent (p. 158) et qui obligerait à « abandonner le réalisme extérieur, l'idée de vérité correspondante, l'idée de formes de savoir et celle de hiérarchie des savoirs » (p. 159), ne distinguant plus savoir et opinion. Il évoque les recherches de Chall (2000), dont les résultats démontrent que les méthodes traditionnelles d'instruction sont préférables aux approches progressistes, principalement en ce qui a trait aux élèves issus de milieux défavorisés (p. 163). Il termine en mettant en garde contre l'endocritinement qu'une telle approche basée sur des compétences liés à l'économie et à l'entrepreneuriat peut entraîner (p. 173). Bien que nous n'endossions pas toutes les positions de l'auteur, nous constatons qu'il est tout de même paradoxal qu'une telle approche instrumentaliste soit doublée d'un « romantisme naturaliste » (p. 175), qui plonge l'enfant dans son expérience afin d'y construire son savoir.

Pour Wallot (2006), « le nouveau paradigme éducatif québécois évacue complètement les connaissances en soi » (p. 76), et rien ne permet de « relier des savoirs spécifiques et les actions devant mener à ces savoirs et à leur mise en pratique » (p. 79). Selon lui, les futurs enseignants en arts ne reçoivent plus une formation disciplinaire adéquate, la formation en pédagogie occupant une

plus grande place dans les programmes universitaires de formation des maîtres. Il souligne l'importance d'éduquer à l'appréciation esthétique (p. 82), d'expérimenter le processus de création tout en apprivoisant les genres, les procédés et les techniques propres aux disciplines artistiques (p. 84), de même que d'exprimer la culture en transformant « les événements de la vie en quelque chose de nouveau, d'inattendu et d'inédit » (p. 85). Il met aussi en garde contre l'utilisation des arts comme outil dans l'intégration des matières (p. 86).

Fourez (2005) explique la controverse entourant les compétences transversales qui sont au cœur de la réforme, comme une méconnaissance du concept. Il réfère à Rey (1996) pour expliquer aux détracteurs qui privilégient les savoirs disciplinaires aux compétences, qu'un savoir est aussi une compétence puisque cette dernière permet d'utiliser une connaissance selon une intention (p. 403). Quant à la transversalité, il la définit en tant que capacité de « transférer une démarche, une notion, une compétence, etc., d'un contexte à l'autre » (p. 402) ; elle s'apparente donc aux concepts de métaphores et d'analogie, favorisant ainsi la créativité (p. 409).

Afin de pouvoir répondre aux exigences de la réforme, les enseignants spécialisés en arts ont demandé au gouvernement, par l'entremise de la *Coalition pour une réelle éducation artistique* (CREA, 2005), l'augmentation du temps d'enseignement et l'embauche de spécialistes en arts dès le primaire. Ces demandes visaient à assurer un enseignement artistique de qualité qui permette de répondre aux besoins particuliers des élèves, de développer leurs compétences disciplinaires et transversales, et de collaborer aux projets multidisciplinaires de leurs écoles. Certaines de leur demande ont été entendues.

En conséquence, le régime pédagogique a récemment été modifié afin d'inclure plus d'heures de formation en art (environ deux heures par semaine au total : soit moins d'un sixième du temps de présence devant la télévision). L'enseignement des arts y est obligatoire de la première à la sixième année du primaire pour deux des quatre arts, et de la première à la cinquième année du secondaire pour un des arts. De plus, l'obtention du diplôme de cinquième secondaire est maintenant tributaire de la réussite des cours d'art.

### **UNE MISE EN ŒUVRE DIFFICILE ET DES PERSPECTIVES POUR Y REMÉDIER**

Dans la réalité scolaire, on octroie au primaire rarement plus de quarante-cinq minutes d'enseignement par discipline artistique malgré le régime pédagogique. Quant aux autres applications de la réforme en classe, il est encore difficile de les apprécier, faute de recul nécessaire pour juger de ces effets avant même que l'implantation soit terminée. Toutefois on peut déjà constater que

plusieurs mesures d'implantation ont été boycottées par les enseignants, particulièrement les généralistes, au cours des dernières années, dont les programmes culturels, dans le cadre des négociations de leur convention collective avec les gouvernements successifs, mais aussi en raison de la résistance des enseignants au changement et de leur peu de formation aux approches constructivistes.

Alors que l'accès à l'art devrait être favorisé par ces politiques et ces mesures, les enseignants entretiennent depuis quelques années des relations ambiguës avec l'intégration de l'art dans les établissements scolaires. D'ailleurs, on constate un taux relativement faible de participation aux programmes culturels dans certains milieux, principalement dans les écoles sans spécialistes en arts et celles qui sont situés en région.

À notre avis, quelques éléments contextuels peuvent expliquer cette situation. D'abord, les budgets consacrés à la culture et à l'éducation ont subi des coupes importantes ces dernières années, diminuant d'autant les ressources des écoles. Puis, les enseignants disposent de peu de temps pour concevoir un projet, remplir les formulaires de demande de ressources, suivre le déroulement des activités, évaluer les retombées et rédiger un rapport alors qu'ils sont sollicités de toute part, tantôt par l'implantation de la réforme éducative, tantôt par les nombreux programmes de soutien pédagogique. Malgré les réseaux établis, les informations ne parviennent pas toujours aux intervenants. De plus, les suppressions de postes dans les écoles réduisent l'accès à des ressources comme celles des conseillers pédagogiques qui pourraient faciliter la circulation de l'information, la préparation des demandes de ressources, ainsi que l'implantation du nouveau programme. Ajoutons à cela l'augmentation du ratio maître/élève qui ne facilite pas une pédagogie centrée sur l'apprentissage.

C'est pourquoi un des moyens incontournables d'accroître l'intégration de l'éducation artistique dans les écoles est certes de favoriser une participation accrue aux programmes culturels mais, surtout, de faire prendre conscience aux citoyens de la nécessité de faire augmenter les budgets consacrés à l'art et à la culture, entre autres pour l'embauche de spécialistes en art au primaire, en faisant pression sur les gouvernements. Depuis quelques années, les quatre associations d'éducateurs en art du Québec et la CRÉA jouent admirablement ce rôle souvent ingrat de « chiens de garde » des arts dans toutes les politiques qui touchent leur mandat. Cela nécessite aussi la participation des parents, des élèves, des membres des communautés artistiques et culturelles, des universitaires et du grand public. Le réseau Internet peut s'avérer un moyen efficace pour diffuser et critiquer les pratiques liées aux arts sans subir les pressions et les censures des institutions. Mais il s'agit d'un moyen qu'il reste à mettre véritablement en œuvre.

Un autre moyen consiste à sensibiliser les enseignants aux possibilités d'intégrer quotidiennement ou périodiquement les arts dans leur pratique par des projets et des propositions proches des intérêts des jeunes lors d'interventions locales. Les limites de ce texte ne permettent pas de les décrire aussi ne

ferons-nous qu'énumérer certains axes de recherche sur le terrain qui se déploient actuellement dans les universités québécoises et les écoles, tels que :

- l'étude des représentations sur l'enseignement des arts en contexte scolaire pluriculturel ;
- l'étude des rapports entre corps, technologies et culture des jeunes ;
- la conceptualisation de la création pédagogique ;
- le développement de la pratique réflexive en enseignement des arts ;
- le développement de la réflexion critique ;
- la mise en œuvre de modèles pédagogiques dont la pédagogie nomade ; la pédagogie rhizomatique ; la conduite du projet artistique ;
- le développement de la didactique des arts visuels et médiatiques ;
- le développement de modèles d'intervention pour la communauté ;
- l'accompagnement par l'art d'enfants démunis.

Dans le foisonnement des pratiques et des cultures, auxquelles accorder la priorité ? Nous croyons que les notions de « démocratie culturelle » et de « pratique éclectique » permettent de répondre à cette question en assurant un accès à diverses pratiques culturelles, en favorisant la collaboration ainsi que l'interprétation critique des pratiques.

## **VERS UNE DÉMOCRATIE CULTURELLE ET UNE PRATIQUE ÉCLECTIQUE**

41

Bellavance (1995), un sociologue québécois, propose la notion de « démocratie culturelle » en contrepartie de celle de « démocratisation de la [grande] culture ». Selon lui, cette dimension démocratique ne se limite pas aux productions hiérarchiques de la culture savante dite classique, qui sont reconnues et produites par une élite, et dont on voudrait élargir la diffusion à d'autres couches de la population. Par son accessibilité et son ouverture, elle réhabilite le populaire, le communautaire et le marginal ; elle déborde ainsi de la notion de culture de consommation pour impliquer des pratiques qui n'exigent pas de transactions économiques. Cette notion légitime l'appropriation de la culture des usagers, au même titre que d'autres formes de cultures. En tenant compte de leurs pratiques et en favorisant l'accès à divers objets culturels, elle permet de situer la culture dans un cadre élargi, « quasi anthropologique », qui inclut la diversité culturelle, la participation des communautés et la proposition de politiques inclusives.

Par ailleurs, à l'instar d'Efland (1995), nous croyons qu'il est possible et souhaitable de combiner plusieurs paradigmes dans des pratiques « éclectiques » ouvertes où les paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage ne s'opposent plus mais se conjuguent (Richard et Lemerise, 1998 ; Richard, 2005). Dans un tel modèle, l'apprenant s'engage dans une expérience esthétique dynamisée par les interactions socio-affectives, une pragmatique d'appropriation et

de transformation apparentée aux pratiques populaires et artistiques, ainsi qu'une réflexion critique ; quant à l'enseignant, il s'engage dans un acte collectif, performatif et réflexif ancré dans sa discipline. Dans le contexte actuel, la combinaison démocratique de plusieurs stratégies en enseignement des arts, telles que celles proposées par les programmes culturels ou scolaires, celles vécues par les enseignants et celles expérimentées par les chercheurs, peut mener à une appropriation de la démarche d'apprentissage par les jeunes, à une compréhension des codes de diverses cultures, de même qu'à une subversion progressive de ces codes afin d'aboutir à une prise de pouvoir collective de leur imaginaire par les jeunes.



L'objectif visé par cette description des politiques québécoises en matière d'éducation artistique et de leur mise en œuvre à l'école consistait à vérifier l'intégration effective de la culture artistique ainsi que l'adéquation entre ces politiques et la culture des jeunes. Il s'agissait aussi de proposer quelques voies d'avenir pour l'éducation artistique au Québec.

Tout d'abord, nous avons constaté la prédominance des médias et des technologies numériques dans la culture mondiale de consommation : elle favorise la circulation de l'information, la récupération des cultures et le développement d'une esthétique au quotidien. Nous avons également constaté l'expertise des jeunes en matière de technologies et de consommation : ils puisent quotidiennement des informations aux sources médiatiques, que ce soit à la maison, à l'école ou dans les rares institutions culturelles visitées. Cette démocratisation de l'accès aux diverses cultures n'est pas sans entraîner une surcharge informationnelle qui nécessite un filtrage des contenus et des approches. Les institutions éducatives devraient donc favoriser cet accès, tout en favorisant la réflexion critique. Nous avons vu aussi que, malgré leur richesse, les politiques culturelles québécoises ne sont pas suffisantes pour garantir un accès démocratique à l'art et à la culture pour tous. C'est pour cela que, finalement, nous avons énuméré quelques pistes qui laissent entrevoir des possibilités d'accès à des pratiques culturelles diversifiées et, ce faisant, ouvrent des voies d'avenir.

Grâce à une approche démocratique, il est possible d'équilibrer ponctuellement l'accès aux différentes cultures et de fournir des balises visibles pour l'élève afin de faciliter son repérage à travers ce foisonnement sans prédéterminer son parcours d'apprentissage. Mais tout reste encore à faire avant de consolider l'intégration des arts et atteindre cet équilibre dans l'ensemble du milieu scolaire québécois.

## BIBLIOGRAPHIE

BAILLARGEON N. (2006) : La réforme québécoise de l'éducation : une faillite philosophique. *Possibles*, Hiver-printemps, p. 139-184.

BELLAVANCE G. (2000). (Ed.) : *Démocratisation de la culture ou démocratie culturelle ? Deux logiques d'action publique*. Québec: Éditions IQRC/Presses de l'Université Laval.

BOURRIAUD N. (2002) : *Postproduction*. France : Lukas & Sternberg.

EFLAND A. (1979) : Conceptions of teaching in art education. *Art Education*, avril, p. 21-33.

FOUREZ G. (2005) : Controverses autour de diverses conceptualisations (modélisations) des compétences transversales. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 5:3, juillet, p. 401-412.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001) : *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2006) : *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation.

HEATH J. et POTTER A. (2005) : *Révolte consommée. Le mythe de la contre-culture*. Paris : Éditions Naïve.

HUYSEN A. (1986) : *After the great divide. Modernism, mass culture, postmodernism*. Bloomington and Indianapolis, Indiana University Press.

KLEIN N. (2001) : *No logo : la tyrannie des marques*. Léméac, Actes Sud.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999) : *Élaboration des programmes de formation générale des jeunes. Assises conceptuelles*. Document de travail inédit. Québec : Direction de la formation générale de jeunes.

STEEVES V. (2005) : *Jeunes Canadiens dans un monde branché. Phase II, Tendances et recommandations*. ERIN Research.  
<http://www.media-awareness.ca/francais/index.cfm>

REY B. (1996) : *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.

RICHARD M. (2005) : *Culture populaire et enseignement des arts. Jeux et reflets d'identité*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

RICHARD M. et LEMERISE S. (1998) : En guise de conclusion. Pour un modèle ouvert de pédagogie artistique, dans M. Richard et S. Lemerise (dir.) *Les arts plastiques à l'école, exploration de nouveaux territoires*. Montréal : Éditions Logiques, p. 343-354.

RUSHKOFF D. (1999) : *Playing the future. What we can learn from digital kids*. New York : Riverhead Books.

SLATER D. (1997) : *Consumer culture and modernity*. Cambridge, UK : Polity Press.

STATISTIQUES CANADA (2006) : consulté le 11 juin 2006.  
[http://www40.statcan.ca/l02/cst01/arts23\\_f.htm](http://www40.statcan.ca/l02/cst01/arts23_f.htm)

STATISTIQUES DU MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS DU QUÉBEC (2004) : consulté le 11 juin 2006. [http://www.stat.gouv.qc.ca/observatoire/publicat\\_obs/stat\\_princ\\_cult.htm](http://www.stat.gouv.qc.ca/observatoire/publicat_obs/stat_princ_cult.htm)

STRINATI D. (1995) : *An introduction to theories of popular culture*. London : Routledge.

WALLOT J.-A. (2006) : Quand les savoirs à l'école sont comme des chaises de jardin. La place des arts et leur sens à l'école. *Possibles*, Hiver-printemps, p. 76-88.